

UN PARADIGMA INTERDISCIPLINAR DE FORMACION: EL HOMBRE EDUCABLE

por JAIME CASTAÑÉ CASELLAS
Universidad Complutense de Madrid

Más que centrarse en la intervención educativa, la atención del pedagogo debiera considerar el desarrollo perfectivo humano, del que dicha intervención es factor ineludible —por el componente interhumano de nuestra apertura al valor y de la intencionalidad consiguiente—, pero con primacía de las personas, que como tales necesitan y pueden desarrollarse. Ellas asumen, al hacerlo, los recursos interhumanos de la propia dialéctica personal constitutiva, dominada por experiencias y dinamismos de una *afinidad entre el hombre y los valores* que debe traducirse en desarrollo perfectivo intencional.

La formación, quehacer humano constitutivo

Sin desconocer otras concepciones pedagógicas, precisamente notables por su hondura y coherencia, parece fundada la postura teórica según la cual la intervención educativa consiste en educación, pero ni la abarca por entero ni es su elemento primordial, mientras que *la formación* como proceso y como resultado (o sea, como realidad en su devenir y efectuación) *es*, sin más, *el quehacer educativo que se cumple*, con la sola salvedad y posible diferencia de ser una realización efectiva no colmada, ante las exigencias inagotables del mismo quehacer.

Se considera aquí como raíz de formación *la dialéctica humana* ya sugerida, tensión activa y radical entre el hombre y un *más* cualitativo propuesto por experiencias de posible y obligada realización, las cuales fundamentan el desarrollo perfectivo sin hacerlo inevitable, y por otra parte sin excluir la intervención educativa, antes bien, incluyéndola como factor esencial.

Cabría señalar varios *aspectos y elementos de formación* a los que corresponden otras tantas *teorías*. He ahí algunos: el conjunto de capacidades y energías del sujeto; la alteridad (humana, trascendente y objetiva), no ya como simple mediadora, sino constitutiva de la propia

realización personal; el diálogo, con la interpelación liberadora que la verdad presenta a quienes dialogan; las exigencias y condiciones de dominio técnico sobre el mundo; la apreciación fiel, coherente y progresiva de los datos y relaciones explicativas que permiten al hombre enfrentarse con su entorno y consigo, ver los caminos que le conducen a una realización de sí mismo cada vez más lograda, y avanzar por ellos.

Más que mera confrontación, es deseable una *síntesis dialéctica* de estos y otros enfoques principales, referidos a la formación como tarea que nos obliga y, además, en su obligatoriedad categórica, incluye, penetra y es toda nuestra realidad humana concreta. Pero la reflexión presente está muy condicionada y no puede ser ambiciosa. Se encuentra, sí, con cierta manifestación inicial e interrogativa de *un paradigma* común a varias disciplinas pedagógicas (y a todas cuantas lo sean): *el hombre educable*. Esta índole esencial del hombre parece, según queda ya dicho, tener su raíz en la dialéctica humana de realidad y valor; más aún, al parecer, consiste en ella. Desde «el hombre educable» como *definición ostensiva y estructura conceptual*, es posible y prometedor interrogarse por *el método*, o con otras palabras, por el *cómo* del conocimiento pedagógico y educativo, según los enfoques que corresponden a tales disciplinas (en su versión curricular, diremos «asignaturas»).

Método, según Zubiri, es un abrirse paso en el mundo, abrirse paso *hacia el fundamento*. De esto se trata, si el *cómo* de la Pedagogía ahonda relaciones cada vez más comprensivas, rigurosas y coherentes con el hombre educable. En *la perspectiva metodológica* se formula, pues, aquí una pregunta interdisciplinar sobre *la formación*, a partir del citado paradigma, común a varias disciplinas pedagógicas.

Marco teórico interdisciplinar

Nos abre Piaget una pista de reflexión epistemológica sobre el conocimiento, desde la afirmación de *estructuras en que el hombre es lugar y núcleo dinámico de coordinación*, entre regularidades isomórficas de niveles diferenciados —físico, biológico, instintivo y espiritual—, cada uno de ellos estudiado por las respectivas ciencias.

En el estudio del hombre, y de modo más particular, con *el enfoque cibernético* no reduccionista de tal estudio, deben confluir ciencias de muy distinto carácter; y nuestra génesis mental es como una corriente que en forma progresiva articula fenómenos de procedencia muy variada. A todas luces es evidente que esta perspectiva del estudio se define por la dimensión interdisciplinar.

Ahora bien, así no parece terminarse el planteamiento de la cuestión, y quizá incluso proceda iniciarlo de manera distinta. Hay en la postura de Piaget cierto *reduccionismo* metódico, por lo menos a primera vista.

Podemos recordar aquí a Castillejo, que considera como clave teórica de la investigación educativa al hombre maleable; y cabe también

decir que el hombre es maleable en términos educativos *por su referencia al valor*, y capaz de educarse *por el dinamismo de la propia referencia*, desplegada a través de condiciones, más que por influjos externos o intervención educativa. Con lo cual se sugiere *la trascendencia del valor ante el hombre educable*, como perspectiva primordial en las respuestas y las preguntas pedagógicas. La misma que Marín Ibáñez describe en forma certera, parece esencial y decisiva para la investigación interdisciplinar sobre temas pedagógicos.

Es ésta una perspectiva abierta desde el hombre educable, en quien el enfoque mismo de la Cibernética —que por ejemplo propugna COLOM— necesita *presuponer un contexto de interrogación y de luz* que es determinante para la investigación sobre el quehacer educativo y para que el proceso de educación pueda realizarse.

Se descubre en Piaget cierto reduccionismo que limita la visión interdisciplinar, porque *la autorregulación como clave explicativa* por una parte, y *el conocimiento de la autorregulación y la práctica autorregulativa* a nivel humano por otra, no parece puedan incluirse en idéntico proceso de construcción psicogenética. A nivel de espíritu humano, la autorregulación se produce por *experiencias de totalidad*, irreductibles a los dinamismos compensatorios que, según la tesis en cuestión, la determinan a lo largo del proceso.

Se trata de experiencias que por su apertura y proyección posibilitan el dominio personal e interhumano sobre los hechos, al poner en manos del hombre recursos que le permiten encauzar ciertos dinamismos básicos de transformación. A diferencia de la vida no humana, la del hombre no tiene, por así decirlo, su centro de gravedad entre el *más* y el *menos*, de modo que se regule equilibrando sus dinamismos por juego de compensaciones entre las dos vertientes o polos cualitativos, sino que está abierta al *todo*, y sólo descansa al proyectarse en esta dirección y sentido humanos.

El hombre concibe y aprecia humanamente *el valor*, no ya como lo más o menos estimable, en cierta jerarquía de grados y posibles opciones que se recluyen dentro de una irreductible y radical finitud, sino *con desequilibrio*, dinámico y precisamente valioso, que significa y es tensión hacia un *más* cualitativo siempre ulterior, el cual, según la afinidad y relativa identificación del hombre con él, en igual medida funda la vida humana: la ilumina y la sostiene, y la hace prevalecer sobre la fuerza de las situaciones.

Si el hombre es *educable*, esta su condición exige dar curso y efectividad concreta y genuina al *desequilibrio valioso*, recién sugerido. Pero por otra parte, el propio desequilibrio del hombre, determinado por su afinidad con el valor como horizonte inagotable, es la base y raíz de toda posible educación, por serlo del poder activo con que subordinamos los hechos y situaciones al proyecto de existir en la luz y en la plenitud gratificadora y perfecta que el mismo horizonte nos ofrece.

Las referidas experiencias de totalidad nos abren, pues, a un entorno y horizonte del *psiquismo* que permiten *interrogar sobre él, comprenderlo y guiar su desarrollo perfectivo*. Los valores se muestran así ante el hombre, no precisamente impuestos por la cultura, sino como *totalidad merecedora de estima*; y también surge en el hombre por esa misma luz el poder cognoscitivo presente en *los recursos metateoréticos* que dan amplitud, rigor, hondura y eficacia a las preguntas epistemológicas sobre la ciencia, dentro de cada una de las disciplinas, en su dimensión interdisciplinar, y en el ámbito ulterior, que describe el propio Piaget, de reflexión «transdisciplinar» sobre el conocimiento científico.

Dentro de este *marco teórico*, se intenta a continuación señalar algunas relaciones significativas que median entre la asignatura *Fundamentos de Metodología* y otras varias perspectivas de estudio pedagógico: relaciones que tienen su raíz en la índole diversa y complementaria de las propias materias, pero que son además requeridas por *la coherencia del plan de estudios*, si el plan ha de ser pedagógico por sus objetivos y también por sus criterios didácticos.

Primero se define en su función de *modelo general* el paradigma ya propuesto, y se sugieren algunos de sus principales recursos y exigencias.

El plan de estudios, definido por su modelo pedagógico

Si preguntamos por *el modelo*, o sea, por la síntesis representativa que muestra de qué modo conviene investigar sobre educación, ya refiramos la pregunta al estudio que desarrolla los conocimientos de la comunidad científica y les da mayor hondura y coherencia (y hasta quizá replantea los criterios que presiden la interpretación de toda su problemática), ya dirijamos la atención, en dicha pregunta, a la investigación germinal que es aprendizaje pedagógico, y a la docencia que el aprendizaje de la Pedagogía presupone, en la citada función de modelo siempre resulta decisiva, y por de pronto identificable como origen común de los problemas e interrogaciones, la afirmación de que *el hombre es educable*.

Esta afirmación, al reconocer el hecho y reflejarlo según sus datos interrogativos, configura una *síntesis conceptual* esclarecedora, más aún, constitutiva de los criterios básicos, para una Pedagogía acorde con *el quehacer educativo* y con *la realidad* que lo define y lo funda.

Así es, en efecto, ya que la realidad aquí aparece como *núcleo de posibilidades y exigencias* que la Pedagogía debe estudiar, condicionadas por influjos externos y radicalmente constituidas por la índole y existencia del mismo núcleo: del hombre, maleable, inconcluso, y obligado

por sus carencias y su capacidad a hacerse, en proceso de realización humana siempre ulterior, cada vez más completa y nunca identificada por entero con la plenitud valiosa que es horizonte de su vida.

Para decirlo con palabras excluyentes: el estudio de la Pedagogía se quebranta desde su propia fundamentación curricular, al concebirse como yuxtaposición de perspectivas y temas —quizá inextricable interferencia de temas y perspectivas— que inciden en un mismo paisaje, precisamente el sujeto de educación, u hombre educable, sin articularse en *visión progresiva de la unidad* y de su armonía dialéctica.

La pauta metódica que sugieren estas reflexiones elementales, debiera traducirse en *programación interdisciplinar* de la Pedagogía, y en estudio también interdisciplinar, con lo que ello implica de relación entre profesores, departamentos y clases o reuniones académicas.

En la articulación coherente de los estudios pedagógicos es preciso *referir todos los planteamientos* al hombre en proceso de realización humana de sí mismo, que es tanto como decir *el hombre necesitado y capaz de educación*; lo cual no sólo significa asumir en el estudio objetivos, medios y condiciones en armonía dialéctica con la realidad según lo pide el quehacer educativo como tarea básica del hombre, sino también, a nivel de programación curricular, establecer *un orden y proporción adecuados* entre los cursos y en cada uno de sus correspondientes programas: el orden dialéctico de una *vida humana*, personal y colectiva, que efectivamente *progrese y se perfeccione* desde el aprendizaje y la reflexión crítica, y a través del propio despliegue intencional.

De entre las disciplinas, habrá algunas que tengan su centro de gravedad en la problemática de los procesos y objetivos; otras lo tendrán en la de los medios y técnicas; y otras en la de las condiciones del desarrollo perfectivo humano. Pero todas, a partir de sus planteamientos básicos y en su orientación decisiva, deben gravitar en torno del hombre educable, realidad interrogativa asumida cual *modelo de investigación*, y además potenciada por todas ellas con la realización del quehacer educativo (sin que, por tanto, ninguna carezca de una genuina dimensión práctica).

Relaciones interdisciplinarias en Pedagogía

Sin mencionar ahora asignaturas pedagógicas determinadas, al situarnos en *el punto de vista del método* podemos advertir aspectos de *compleción recíproca y esencial* entre enfoques de la Pedagogía que, relacionados de forma coherente, la constituyen como ciencia totalizadora, al articularse en ella y darle estructura interdisciplinar.

Sustituimos, pues, el concepto de ciencias pedagógicas constituidas en su identidad correspondiente, por el de *un proceso común de investigación y aprendizaje*, estructura dinámica y progresiva del conocimiento, que integra y armoniza procesos particulares, diferenciados y en alguna medida autónomos (otras estructuras dinámicas y progresivas), a saber, las varias disciplinas pedagógicas, articuladas en aquella unidad común.

No parece fuera de propósito prescindir aquí de términos que en su acepción más usual sugieran cierta primacía de las asignaturas sobre la ciencia pedagógica unitaria; y hablar sólo de *perspectivas* que en sus relaciones recíprocas se completan, y así relacionadas *son* la Pedagogía —visión progresiva y sistemática—, a la vez que se subordinan como *partes* de un mismo *todo*.

Al considerar estas relaciones, podríamos situarnos en el punto de vista histórico, o bien en otros que igualmente permiten comprender la visión interdisciplinar. Parece válido situarse en *el punto de vista del método*, ya que desde él se interroga por el *cómo* de la Pedagogía: por la manera de realizar debidamente su investigación y aprendizaje.

Las experiencias como perspectiva de estudio

La *investigación empírica* sobre temas pedagógicos ha de enfrentarse con una rica y difícil complejidad que no procede examinar aquí. Podría recordarse el libro de Dockrell, Hamilton y otros autores, *Rethinking Educational Research*, últimamente traducido.

Las observaciones, los diseños que basan su posible validez en la investigación estadística, la aplicación de técnicas a través de las cuales el proceso de los datos recogidos lleva tal vez a conclusiones de notable exactitud y anuda relaciones explicativas, en resumen, *los métodos y técnicas* de investigación experimental en Pedagogía requieren *examen epistemológico* de sus condiciones, recursos y posibilidades.

La misma investigación a nivel empírico debe ser dinámico racional que se ilumine desde su interior y guíe sus propios pasos. Pero ninguna de las disciplinas que llamamos «Ciencias Experimentales de la Educación» ni todas ellas en grupo se bastan al respecto: su estatuto las obliga a *presuponer el examen crítico del conocimiento* como tal, y el análisis del conocimiento y el método científicos.

Estas disciplinas y la que investiga acerca de las bases del método, *se completan en su reciprocidad*. Así, el estudio de la Metodología a partir de los fundamentos, llega al nivel de los datos y recursos empíricos y mensurables al que es preciso llevar los planteamientos episte-

mológicos; y la investigación empírica logra los presupuestos en que necesita fundarse.

Estudio pedagógico del aprendizaje

En otra perspectiva, muy relacionada con la anterior, pero no idéntica, vemos *el aprendizaje según su dimensión educativa*, lo cual supone encontrarnos ante uno de los núcleos primordiales de cuestiones propuestas a la ciencia pedagógica.

Según criterios e informaciones expresados por Blankertz, Schlüter, Foppa, y otros más cercanos, de Vázquez Gómez, Escámez y Castillejo, cabe decir que la investigación del aprendizaje tiene como clave teórica algún modelo del desarrollo humano perfectivo, modelo ofrecido por la concepción que el pedagogo tenga del *hombre educable*. Como pregunta clave (para coordinar los planteamientos y hacer así practicable el camino de respuestas cada vez más adecuadas) aquí es determinante y decisiva la pregunta por el método, según su vertiente pedagógica de instrucción educativa.

La distinción, y con ella la recíproca dependencia de la investigación sobre el aprendizaje y la que dentro de la Pedagogía pregunta por el método como tal, vienen dadas por *el nivel de reflexión* sobre el conocimiento que necesita alcanzar esta última. Dicha reflexión no presupone resultados ni bases más profundos, sino que expresamente investiga de modo radical sobre las posibilidades, condiciones y límites del conocimiento; y al hacerlo determina las características del *método* por referencia al *hombre*, en quien el mismo método, o si se quiere, el cómo del conocimiento humano, significa y es un aspecto problemático y esencial del propio desarrollo humano perfectivo.

El hombre educable y el método

Son estrechas, por tanto, y son también recíprocas —aunque según otro tipo de coordenadas— las relaciones entre la doble perspectiva pedagógica abierta desde la pregunta por *el método* y desde la reflexión que investiga acerca del *hombre educable*.

En el caso de estas relaciones, la perspectiva adoptada al estudiar el método no incluye, ni se inicia a nivel más profundo, sino que es incluida. La *interrogación explícita y radical acerca del hombre educable* sostiene, ilumina y *abarca* los análisis y procesos organizativos con que *el conocimiento* cobra poder y eficacia de comprensión, y con que encauzándose funda y promueve y constituye (siendo uno de sus factores esenciales) nuestro desarrollo perfectivo.

Por otra parte, la perspectiva humana de reflexión sobre el conocimiento y sobre su método, sin duda puede *iluminar*, a su vez, *planteamientos de mayor amplitud*, abarcadores de ella, definidos por su ordenación expresa al hombre educable y al quehacer educativo.

Perspectiva general de la ciencia pedagógica

Ciertamente en Pedagogía tiene importancia de primer orden *una visión que coordine los distintos enfoques del estudio*, no menos a nivel de investigación que en el plano de la docencia y el aprendizaje, donde la investigación se inicia.

Aquí adoptábamos el estudio del método como perspectiva dentro de la cual cobran sentido y coherencia relaciones interdisciplinarias significativas. Pero se requiere una coordinación en que la cuestión específica dominante no sólo *se refiera a cómo* investigar sobre educación y *cómo* dar curso y efectividad al aprendizaje educativo, sino también, con mayor amplitud y de manera primordial, *al hecho y al concepto de educación*. Es preciso que desde tal enfoque se establezca unidad entre las disciplinas pedagógicas —a través de relaciones recíprocas—, de modo que en educación la realidad y sus exigencias se conozcan según lo requiere la validez científica, y alcancen los objetivos que corresponden al hombre educable.

Por otra parte, en la perspectiva general del estudio recién sugerido no puede faltar, sino que es esencial y en algún aspecto decisiva, la referida pregunta acerca del *cómo*, ya que toda Pedagogía necesita *guiarse* en su investigación, encontrar sus métodos, saber de qué modo puede plantear las cuestiones y resolverlas con validez y eficacia, según lo requiere y presupone el desarrollo perfectivo del hombre educable.

La coordinación aquí propuesta supone, en resumen, investigar sobre educación a partir del *hecho*, que consiste en proceso y resultado; *relacionar* perspectivas y planteamientos; y en una de sus principales funciones, ser *origen de criterios* que iluminen *los lenguajes* usados a nivel empírico por las Ciencias de la Educación.

Se propone, pues, una tarea de índole *científico-humana*, que no puede quedar al simple nivel de las ciencias empíricas. Más que dar estructura a una metateoría de ciencias regionales (constituidas cada una por su teorización correspondiente), lo que se pide es *la articulación teórica* basada, según hemos podido ver, sobre el hecho y la concepción del *hombre educable*, y abierta a la perspectiva axiológica.

No se trata sólo de Epistemología, por tanto. Con mayor amplitud en los planteamientos, deben articularse bases, elementos y factores,

etapas, sectores y perspectivas teóricas de la realidad educativa, como proceso y como resultado que el hombre exige por su constitución inconclusa, abierta a los valores e intencional.

Si el estudio del *método* guarda interdependencia teórica y operativa con esta perspectiva dinámica de coordinación, en el campo de la Pedagogía ha de ser *proceso de reflexión* integradora y comprensiva *sobre el conocimiento*, que lo ilumine desde su raíz ontológica hasta sus manifestaciones empíricas, y que determine criterios y pautas acordes con el quehacer educativo y con la investigación sobre el mismo quehacer.

Perspectivas de unidad pedagógica

Posiblemente hemos pasado con demasiada rapidez sobre un punto difícil, en la presentación de *relaciones interdisciplinarias*, al dejar en la penumbra un criterio que permita *deslindar a nivel de estructura científico-pedagógica la demarcación* de las disciplinas correspondientes (la que cada una tiene en sí misma, por su naturaleza y en relación con las demás). El análisis ha dado primacía a la dimensión curricular de las asignaturas, más que centrarse en los problemas de estructuración científica; y habría que extender la visión, hasta ahora todavía parcial.

Aristóteles se expresa de manera inequívoca (*Analítica posterior*, 1.1, c. 28): «Una ciencia difiere de otra cuando sus verdades fundamentales no tienen una fuente común, ni derivan las de una ciencia de las de la otra.» Según esto, se impone la pregunta sobre lo que hemos llamado *inclusión de perspectivas* entre materias, no diferenciadas con carácter propiamente específico dentro de un género común, pero sí dotadas, cada una, de su identidad correspondiente, que en mayor o menor medida las contrapone y a la vez las une en relaciones interdisciplinarias, dentro del plan de estudios.

Podemos acudir a una metáfora, aunque es conocido su riesgo. Trasladémonos con la imaginación al lugar (Seminario del Departamento) donde esta reflexión comenzó y fue tomando cuerpo. Desde el sitio donde estamos, se nos abre una perspectiva amplia y hermosa hacia la Sierra de Guadarrama. Tiene sentido mirar la Sierra desde este lugar, pero no basta con hacerlo, si queremos que la visión sea comprensiva, y hasta simplemente para llevarla a su posible exactitud: otras perspectivas pueden completar la nuestra y deben completarla, aunque la nuestra las incluya. Cada una tiene su respectiva identidad, y todas guardan relación de interdependencia. Quienes miran la Sierra de Guadarrama desde Las Rozas, ven algo que escapa a nuestra vista; pueden darnos información, quizá importante y en algún caso decisiva. Por nuestra parte, vemos un

paisaje que se extiende con más amplitud, abarcador del suyo, indispensable para comprender adecuadamente el que ellos dominan.

Así, de manera análoga, *un mismo objeto de estudio*, que para las Ciencias Pedagógicas es el hombre educable, se contempla y examina desde puntos de vista diferentes, cada uno iniciador de su propia perspectiva; cada uno, por tanto, origen de la distinción entre esa perspectiva y las demás.

En el «*objectum formale quo*» o punto de vista hay, pues, *recursos peculiares de visión*, las verdades que en cada ciencia, como indicaba Aristóteles, determinan cierta *identidad* irreductible y establecen la correspondiente *delimitación*; lo cual, en nuestro caso, no significa una diferenciación adecuada, como de especies en el interior de un género común, entre varias disciplinas pedagógicas a las que estas páginas aluden. Más bien pueden señalarse *isomorfismos*, o sea, *diferencias en armonía con aspectos comunes*, como los isomorfismos que relacionan nuestra perspectiva con la de quienes miran la Sierra de Guadarrama desde Las Rozas.

Método y formación humana

La actitud y el criterio que el autor asume en el artículo y cree justificar, ya se expresaron en su estudio sobre el «condicionamiento socio-cultural del método en educación», publicado también por la *Revista Española de Pedagogía*, a fines de 1981 (XXXIX: 154, octubre-diciembre, pp. 35-56). Sea permitido reformular, en términos del paradigma aquí expuesto, lo que entonces se dijo.

La pregunta acerca de *cómo* puede y debe el hombre formarse (la pregunta sobre *cómo* puede y debe el hombre realizar el todavía-no de su propia realidad constitutiva) requiere en Pedagogía una respuesta doble, pero con rasgos isomorfos en su dualidad. A nivel de *educación*, el núcleo de conciencia que es cada sujeto humano se nos muestra inacabado, mas también capaz de constituirse ulteriormente por su desarrollo perfecto; y es necesario ver los rasgos y condiciones requeridos por este desarrollo, y viéndolos darle curso y eficacia. A nivel de *ciencia pedagógica*, se exige lograr exactitud, coherencia, amplitud y hondura cada vez mayores en la comprensión del mismo proceso.

Uno y otro nivel de pregunta remiten, pues, a idéntica realidad como base interrogativa y como origen de respuesta: al *hombre educable*, que es paradigma del *método* por fundar el sentido, la configuración y la progresiva respuesta que requiere la pregunta acerca del propio desarrollo perfecto humano.

Los dos planos entre los que tiene lugar el citado isomorfismo del método presentan la contraposición de *lo real factible* —si bien inagotable siempre, en su riqueza humana— y *la abstracción* en que se mueve la ciencia pedagógica, a través de la cual debe desarrollarse como ciencia. Pero predomina un aspecto común entre dichos planos: en ambos el *cómo* del proceso se define, según sus caracteres y según el fin que les da sentido y estructura, por *las posibilidades y exigencias* del hombre educable. Valga ahora repetir una breve explicitación de ello.

El *quehacer educativo* supone referencia a cierta alteridad valiosa, a un *más* cualitativo merecedor de estima y de búsqueda, ulterior a todos los determinismos, en relación con el cual puede el hombre saber *de qué forma* necesita y le es factible superar esos determinismos encauzándolos, para realizarse con ayuda de ellos. Tal es nuestra condición, en la dialéctica humana y en los núcleos personales de la misma dialéctica, mediatizados por la realidad objetiva, que nos constituye sin que en ella agotemos nuestra propia realidad.

La *Pedagogía* debe construirse según un contexto de relaciones entre los hombres y entre ellos y la realidad objetiva y la trascendencia del valor, que posibilitan la tarea de promoción humana y permiten darle curso. No ya la sola Pedagogía, sino todas las ciencias deben construirse de este modo, cada una con exigencias específicas. Así resulta que la interrogación sobre *el conocimiento científico* se extiende y repercute en otra, acerca de *cómo regularlo* para dar con él respuesta válida y progresiva a la citada tarea; y en la raíz se impone la cuestión de *cómo dar curso y eficacia*, por el conocimiento cual dinamismo humanizador, *a lo humano del hombre*, según la apertura que nos define, y que nos capacita para comprender la dialéctica de la realidad objetiva y subordinarla, por medio de esta comprensión, al proyecto de *ser más y ser en plenitud*, según el valor que trascendiéndonos es horizonte de la vida humana.

Dirección del autor: Jaime Castañé Casellas, Departamento de Pedagogía Sistemática, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, Madrid-3.

BIBLIOGRAFIA

- CASTILLEJO BRULL, J. L.; ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y MARÍN IBÁÑEZ, R. (1981) *Teoría de la educación* (Salamanca, Sígueme).
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1982) *Teoría y metateoría de la educación* (México, Trillas).
- DOCKRELL, W. B.; HAMILTON, D. y OTROS AUTORES (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (Madrid, Narcea).
- (1980) *Rethinking Educational Research* (London, Hodder and Stoughton).

- Epistemología y educación* (1978) (Salamanca, Sígueme).
- HONORÉ, B. (1980) *Para una teoría de la formación* (Madrid, Narcea).
- MORIN, E. (1981) *El método*, t. I, *La naturaleza de la Naturaleza* (Madrid, Cátedra).
- PIAGET, J. y OTROS AUTORES (1972) *Lógica y conocimiento científico*, vol. 6, *Epistemología de las ciencias humanas* (Buenos Aires, Proteo).
- ROSA ACOSTA, B. de la (1980) *El perfeccionamiento del profesorado*, pp. 80 ss. (Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación).
- SPECK, J.; WEHLE, G. y OTROS AUTORES (1980) *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, pp. 51-72, 73-100, 130-182, 594-655 (Barcelona Herder).
- SPINOZA, B. de (1971) *La reforma del entendimiento* (Buenos Aires, Aguilar).
- SUPPE, F. y OTROS AUTORES (1979) *La estructura de las teorías científicas*, pp. 165-182, 558 ss., 570 ss., 637 ss., 663 ss. (Madrid, Editora Nacional).
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1980) Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en *VII Congreso Nacional de Pedagogía*, t. II, pp. 39-61 (Madrid, C.S.I.C.).
- ZUBIRI, X. (1983) *Inteligencia y razón*, pp. 202-257 (Madrid, Alianza Editorial).

SUMARIO: En Pedagogía, la pregunta por *el método* presupone y obliga a aplicar algún *paradigma*, como definición ostensiva y estructura conceptual. El hecho interrogativo de que *el hombre es educable*, cumple esta función de paradigma, y como síntesis que guía la investigación, es *modelo* para todas las disciplinas pedagógicas. El desarrollo intencional perfectivo que define, identificándolos, el concepto de educación y el de formación humana, cobra así un marco de referencia para la investigación y un origen y cauce de respuestas que dan tal vez a la Pedagogía lo más fecundo y esclarecedor de su método; y con ello las diferentes disciplinas pedagógicas pueden, cada una según su propia perspectiva, buscar información, coherencia y exactitud, en proceso interdisciplinar que les permite encontrar sentido, fortalecerse y ser eficaces.

Descriptores: Educational research, methodology, educational anthropology, paradigm, model, interdisciplinarity.